



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS
CURSO DE BACHARELADO EM GEOGRAFIA

KEROLAIDE BIANCA SOUZA RAMOS

**“EU QUERO UMA ESCOLA DO CAMPO QUE NÃO TENHA CERCA, QUE NÃO
TENHA MUROS”: a contradição no paradigma de Educação do Campo da
E.M.E.F João Francisco da Motta, Assentamento Serra do Monte –
Cabaceiras/PB**

João Pessoa – PB

2019

KEROLAIDE BIANCA SOUZA RAMOS

“EU QUERO UMA ESCOLA DO CAMPO QUE NÃO TENHA CERCA, QUE NÃO TENHA MUROS”: a contradição no paradigma de Educação do Campo da E.M.E.F João Francisco da Motta, Assentamento Serra do Monte – Cabaceiras/PB

Monografia apresentada ao curso de Bacharelado em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito básico para a obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Anieres Barbosa da Silva

João Pessoa – PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R175e Ramos, Kerolaide Bianca Souza.

"EU QUERO UMA ESCOLA DO CAMPO QUE NÃO TENHA CERCA, QUE NÃO TENHA MUROS": as contradições no paradigma de Educação do Campo da E.M.E.F. João Francisco da Motta, Assentamento Serra do Monte – Cabaceira/PB / Kerolaide Bianca Souza Ramos. – João Pessoa, 2019.

68 f. : il.

Monografia (Graduação) – UFPB/CCEN.

1. Assentamento Serra do Monte. 2. Educação do Campo.
3. Políticas Públicas. I. Título

UFPB/CCEN



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GEOGRAFIA

Resolução N.04/2016/CCG/CCEN/UFPB

PARECER DO TCC

Tendo em vista que o aluno (a)

KEROLAI'DE BIANCA SOUZA RAMOS

(X) cumpriu () não cumpriu os itens da avaliação do TCC previstos no artigo 25º da Resolução N. 04/2016/CCG/CCEN/UFPB somos de parecer (X) favorável () desfavorável à aprovação do TCC intitulado:

"EU QUERO UMA ESCOLA DO CAMPO QUE NÃO TENHA CERCA, QUE NÃO TENHA MURROS"; A CONTRADIÇÃO NO PARADIGMA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA E.M.E.F. JOÃO FRANCISCO DA MOTA, ASSENTAMENTO SEARA DO MONTE - CABACEIRAS / PB.

Nota final obtida: 10.0

João Pessoa, 23 de SETEMBRO de 2019.

BANCA EXAMINADORA:



Professor Orientador

Josias de Castro Galvão

JOSIAS DE CASTRO GALVÃO (Membro Interno)



MARIA MARTA DOS SANTOS BURITI (Membro Externo)

Dedico aos meus avós maternos, Manoel Martins (*in memoriam*) e Alizete Souza (*in memoriam*), e meus avós paternos, Cecílio Ramos (*in memoriam*) e Antonieta Ramos (*in memoriam*) e à minha amiga-irmã, Mayara Kelly (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Certa vez li que “quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe”. Talvez essa frase sirva de justificativa para a quantidade de páginas que contém esses agradecimentos (risos). Esses agradecimentos são o registro de gratidão por todos aqueles que contribuíram na minha construção acadêmica.

Agradeço, primeiramente, ao Deus que me guiou durante todo o processo de construção de conhecimento, me dando forças para suportar os dias difíceis durante os anos que passei na graduação. À Ele toda a glória por todas as minhas conquistas.

A minha mãe/amiga/rainha/dona do meu amor, Eliane Souza. Pessoa que sempre admirei pelas batalhas que travou na vida e que contribuiu na escolha da minha graduação a partir do momento que passou a me levar para suas aulas do curso de Licenciatura em Geografia. A ela toda a minha mais sincera gratidão por me mostrar que fiz a escolha certa para minha vida acadêmica. Mainha, meu amor pela senhora é imensurável.

A meu pai, José Carlos, pelo “apoio” que a mim foi e é dado com relação a minha formação acadêmica. São nossos diálogos – algumas vezes pautados por desavenças – que sempre darão força para prosseguir na luta por uma maior titulação dentro do meu curso e, também, pelos ideais os quais acredito.

Ao meu irmão, Everton, à minha cunhada, Roberta, e meu sobrinho, Everton Filho, pelo apoio e compreensão pelas vezes que não pude comparecer nos almoços em família por ter que ficar no quarto estudando. Estendo os agradecimentos à minha tia Eliane, por me dar força e ânimo para continuar a pesquisa, mesmo com todos os obstáculos do percurso.

À João Alisson, que desde o momento que nos conhecemos me deu apoio, carinho e incentivo, compartilhando comigo os momentos finais e de maior estresse dessa pesquisa. Obrigado por suportar comigo as crises de estresse/ansiedade/pânico, lamentações, ausências e por me ajudar a achar soluções quando elas não apareciam. Amo você, meu bem!

Ao meu (des)orientador, professor Anieres Barbosa da Silva, com quem partilhei a ideia inicial do que veio a ser esse trabalho. Obrigado pelas “desorientações”, pela paciência, pela oportunidade de participar do grupo pesquisa

do LAESA/UFPB e do PIBIC/CNPq. Obrigado por ter acreditado em mim quando nem eu mesma acreditava. O senhor tem todo o meu respeito, gratidão e carinho.

À prof.^o Josias Castro e à Marta Buriti por terem aceitado o convite de, juntamente com professor Anieres, compor a banca avaliadora desse trabalho que é um dos mais importantes em minha vida. Obrigado.

A minha amiga, Thais Ueoka (Thaíspetacular), por toda troca de experiências, seja na vida pessoal ou acadêmica. Pessoa que encontrei no cursinho pré-vestibular com quem houve uma conexão imediata e que, mesmo não havendo uma comunicação frequente, a amizade prevalece e fica aqui comprovado que, amizade não é uma questão de presença física.

À Analice Alves, minha irmã segundo todo mundo que nos ver juntas, por toda paciência, atenção, vontades de esfregar minha cara no asfalto, risos, conversas, segredos... Enfim, por ser minha amiga! Agradeço por não ter desistido de minha amizade e por ter me ajudado em determinados momentos dessa vida. Sei que é uma honra me ter como amiga, CANALICE!!!

À minha parceira de luta acadêmica, rainha da plenitude do DGEOC, a que demora 2 horas pra se arrumar, Jadiele Berto, a quem eu devo toda a minha gratidão por ter encarado junto comigo a comissão de monitoria do XIX ENG. Sou muito grata por sua amizade, Jadi!

A minha ex supervisora da E.E.E.F.M Prof^o. Olivina Olívia Carneiro da Cunha, a quem tenho o imenso prazer em chamar de amiga e irmã, Erica Elane, por toda a paciência comigo na época do PIBID e por me ensinar a ser uma pessoa “doce igual um limão”.

A minha melhor amiga, Luyra Élyka, por todos os momentos que compartilhamos juntas e que transpassaram os portões da escola no ensino fundamental. Obrigado por torcer e comemorar, junto comigo, minha aprovação ao curso de Geografia.

Aos meus amigos de turma: Fábio, Fernando, Gustavo, Marco e Zayne. Pessoas que até hoje aguentam minhas TPM's, minhas crises de risos e piadas sem graça, mas que me acolheram e que transformaram o resto da minha graduação em algo divertido. Espero muito que nossa amizade ultrapasse o término deste ciclo acadêmico.

Às minhas amigas Janyne Marinho e Pâmela Santos por todas as conversas, risadas, babados e estresses que compartilhamos. Amizades que trouxe do Ensino

Médio e do cursinho pré-vestibular, respectivamente, para a minha vida pessoal. Espero que nunca mais nos afastemos

A Kenia Karoline, Micaele Assis, Bárbara França e Nelcilene Lima, minhas amigas lindíssimas, fofinhas e que sabem enaltecer a minha amizade. Obrigado por compartilharem comigo o período de construção dessa pesquisa, por nossas conversas na praça da Geografia e pelas risadas nos trabalhos de campo. Contem comigo sempre, minhas amigas.

A todos do Laboratório de Estudos do Semiárido (LAESA/UFPB), em especial à Joannes (Nefasta), Diego, Suayze, André e Verônica que foram pessoas que me inspiraram a crescer academicamente. Obrigado por me aguentarem falar horrores quando estávamos na sala de prof.^o Anieres, pelos cafés que tomamos nos momentos de descontração e pelos momentos que estivemos juntos em eventos e/ou caronas.

A Wennyia Fernanda, Luann Paulo, Matheus Andrade, Ana Kelis, Wagner Scopel, Nilberlandio Silva, Deylton Silva, Leonara Helena, Eduardo Cho-luck e Marcos Alexandre (Bonner). Meus amigos da vida. Obrigado pelas conversas, brigas e palavras de conforto que me deram em algum momento. Eu sempre estarei presente quando vocês precisarem de mim (menos se for para pedir dinheiro).

A Rachel Maia e Raísa Maria. Ter vocês ao meu lado me ajudou no trilhar da minha recuperação e eu torço muito para que nossa amizade continue transcendendo os portões da UFPB. Obrigado pela confiança, amizade, carinho, respeito e por aguentarem minhas choradeiras.

À todos que conheci no DGEOC/UFPB durante a graduação, principalmente a Juliana Cândido, Amós Pereira, Diego Monteiro, Erlanio Ribeiro, Rosiene, Gabriel Nóbrega, Fabiano Cunha, Brenna "Isadora", Eliane Campos, Suliman Souza e Iran Araújo. Obrigado por todas as risadas e trocas de conhecimentos em sala ou nos corredores da Geografia.

Aos meus companheiros e companheiras da Associação dos Geógrafos Brasileiros, principalmente a seção local João Pessoa. Obrigado a vocês por sempre aguentarem minhas chatices na sala da AGB. Um agradecimento especial ao Pedro Damião (Pedrinho) com quem eu pude compartilhar as minhas angústias no início dessa pesquisa. Foi após uma de nossas conversas que me fizeram clarear as ideias para prosseguir com o tema.

À todos os professores do Departamento de Geociências que contribuíram na minha formação: Ana Madruga, Richarde Marques, Eduardo Galiza, Sinval Almeida,

Pedro Viana, Maria Franco, Marcelo Moura, Magno Erasto, Rafael Pádua, Christianne Moura, Filipe Marine, Marco Mitidiero, Emília Moreira, Bartolomeu Israel, Vinicius Ferreira, Francisco Vilar e Sergio Alonso. Em especial, gostaria de agradecer à prof.^a Fátima Rodrigues que me ajudou na construção do projeto que resultou nessa pesquisa.

À todos os funcionários da E.M.E.F João Francisco da Motta pela paciência e acolhimento quando fui analisar o espaço que convivem diariamente. Foi uma experiência enriquecedora para mim, desde minha chegada à escola até o momento que tivemos de nos deslocar no ônibus escolar.

À todos os assentados e assentadas do Assentamento Serra do Monte, em Cabaceiras – PB, pela experiência que carregarei para sempre em minha vida e agradeço pela contribuição indireta na pesquisa. Agradeço especialmente à “Seu” Anchieta por sempre se colocar à disposição de nos acompanhar durante todos os trabalhos de campo e por ter nos ajudado quando o transporte quebrou.

Agradeço ao ex presidente Luís Inácio Lula da Silva pelo governo popular que, dentro de seus projetos governamentais, permitiu a todos acesso ao ensino superior. Obrigado por tentar fazer da sociedade brasileira, uma sociedade com oportunidades iguais para todos e todas. LULA LIVRE!

E para que fique eternamente registrado: mesmo eleito ELE NÃO, ELE NUNCA, ELE JAMAIS!!!

CREDO DO EDUCADOR

“Creio na Educação, por que humaniza, busca o novo, é geradora de conflito, preparando para a vida.

Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher como sujeitos de suas histórias, capazes de construir sempre novas relações.

Creio na educação que, quando libertadora, é caminho de transformação, para a construção de uma nova sociedade.

Creio na Educação que promove e socializa, que educa criticamente e democraticamente, levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.

Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

Creio na Educação, porque sempre terei o que aprender e o que ensinar.

Creio na Educação como um processo permanente e dialético que acompanha o ser humano em toda a sua existência.”

(Adaptado do IV CEDEC, 1995)

RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar a contradição no paradigma de Educação do Campo da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Francisco da Motta no Assentamento Serra do Monte, localizado no município de Cabaceiras-PB. Entendemos que o campo é cenário de uma série de lutas e embates políticos e o ponto de partida para reflexões sociais. Também observamos que a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação “no” campo, em que essa educação é voltada à reprodução do modo capitalista no rural. Porém, a educação “do” campo vem ganhando mais espaço e força a cada dia, estreitando laços com inúmeros projetos democráticos que contribuem para o fortalecimento da educação popular. O estudo em pauta apoia-se na abordagem descritiva-reflexiva, com levantamento de dados qualitativos, que possibilitaram tanto a aproximação com a área de estudo quanto a ampliação do conhecimento já existente sobre alguns conceitos que guiam a pesquisa. Também foi feito levantamento bibliográfico, coleta de dados secundários e trabalhos de campo para registros fotográficos e entrevista semiestruturada com a gestora escolar. Ao final da leitura da referida pesquisa, constatamos que haviam contradições presentes nos discursos e nas ações daqueles que são responsáveis pela condução do processo, ou seja, na forma como a escola é regida pela Prefeitura, no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e nos discursos dos próprios assentados. Esperamos que o leitor possa compreender a contradição da Educação do Campo presente E.M.E.F. João Francisco da Motta com o modelo de educação que é ofertado pela Prefeitura Municipal de Cabaceiras para os jovens do campo, e como a prefeitura vem se ausentando de fazer o seu papel.

Palavras-chave: Assentamento Serra do Monte. Educação do Campo. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The study aims to analyze the contradiction in the field education paradigm of the João Francisco da Motta Municipal Elementary School in the Serra do Monte Settlement, located in Cabaceiras-PB. We understand that the field is the scene of a series of actions and incorporates policies and the starting point for social reflexes. We also observed that the creation of the concept of school education in rural areas was linked to education “in” the countryside, in which this education is aimed at reproducing the capitalist mode in rural areas. However, “rural” education is gaining more space and strength each day, narrowing the numbers with numbers of democratic projects that contribute to the strengthening of popular education. This study supports the reflexive descriptive approach, with qualitative data survey, which allows both the approach to a study area and the expansion of existing knowledge about some concepts that guide a research. A bibliographic survey, secondary data collection and fieldwork for photographic records and semi-structured interviews with a school manager were also performed. At the end of the reading of the research, we found that these contradictions are presented in the speeches and actions that are responsible for conducting the process, that is, in the way the school is governed by the city, in the School's Pedagogical Political Project (PPP) and in the speeches of the only settlers. We hope the reader can understand the contradiction of the present field education. E.M.E.F. João Francisco da Motta with the education model that is offered by Cabaceiras City Hall for young people from the countryside, and how the city has been absent from playing its role.

Keywords: Settlement Serra do Monte; Rural education; Public policy.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Nova delimitação do semiárido brasileiro (2017).....	17
Mapa 2 – Região Imediata de Campina Grande	19

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – E.M.E.F João Francisco da Motta antes da reforma	21
Figura 2 – Escola localizada no Distrito do Bravo, Cabaceiras –PB, onde, provisoriamente, passou a funcionar a E. M. E. F. João Francisco da Motta.....	47
Figura 3 – Sala de aula da E.M.E.F. Ricardo José de Araújo	48
Figura 4 – Refeitório da E.M.E.F. Ricardo José de Araújo	48
Figura 5 – Fachada da E.M.E.F. João Francisco da Motta durante a reforma	49
Figura 6 – E.M.E.F. João Francisco da Motta em processo de finalização de obras	49
Figura 7 – Parte interna da Escola após um ano do início da reforma.....	50
Figura 8 – Sala da diretoria e da biblioteca durante a reforma.....	50
Figura 9 – Espaço destinado para informáticas	51
Figura 10 – Cozinha	51
Figura 11 – Fachada da nova E.M.E.F. João Francisco da Motta.....	52
Figura 12 – Biblioteca Escolar Edileusa Figueiredo de Souza	52
Figura 13 – Sala de aula após reforma	53
Figura 14 – Calendário letivo de 2019, do município de Cabaceiras - PB	59
Figura 15 – Entrevista dos alunos com assentado para projeto escolar	60
Figura 16 – modelo de hortas de assentado	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios Filosóficos e Pedagógicos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST	37
Quadro 2 – Como deve ser uma escola de assentamento	37
Quadro 3 – Funcionários da E.M.E.F. João Francisco da Motta	53

LISTA DE SIGLAS

APAFIPO	Associação dos Parceiros Agricultores Familiares do Imóvel Pocinhos
CEB	Conselho de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCA	Paradigma do Capitalismo Agrário
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PROCAMPO	Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma
SECD	Secretaria de Educação, Cultura e Desportos
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Caracterização da área de estudo	20
Objetivos da Pesquisa.....	22
Procedimentos Metodológicos	22
 CAPÍTULO I: CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA OS ESTUDOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA	24
1.1. Espaço e Território	25
1.2. O Paradigma do Capitalismo Agrário e o Paradigma da Questão Agrária	29
1.3. Assentamentos Rurais	30
1.4. Educação do Campo e Educação Rural: diferentes perspectivas	32
 CAPÍTULO II: “NÃO VOU SAIR DO CAMPO PRA PODE IR PRA ESCOLA, EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO E NÃO ESMOLA”: A luta e as conquistas por uma Educação NO e DO Campo	35
2.1. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Educação	36
2.2. As leis e as diretrizes da Educação Básica nas Escolas do Campo: conquistas dos Movimentos Sociais Rurais na Educação.....	40
 CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO RURAL OU EDUCAÇÃO DO CAMPO? As Contradições da E.M.E.F. João Francisco da Motta	46
3.1. Caracterização da E.M.E.F. João Francisco da Motta	49
3.2. Escola Rural ou Educação do Campo: análise do paradigma de Educação do Campo da E.M.E.F. João Francisco da Motta.....	54
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS.....	62
Apêndice	67

INTRODUÇÃO

A educação rural no Brasil foi menosprezada em decorrência de motivos sócio culturais e elitistas, acentuado no processo educacional aqui instalado ao longo de décadas. Tais condições fez com que os movimentos sociais incluíssem nas suas lutas pautas educacional e passassem a defender a tese de que o campo é mais que um recorte do espaço geográfico: ele é espaço culturalmente próprio, detentor de tradições e costumes. Essa compreensão coloca o campo como território uma série de lutas, embates políticos e ponto de partida para reflexões sociais.

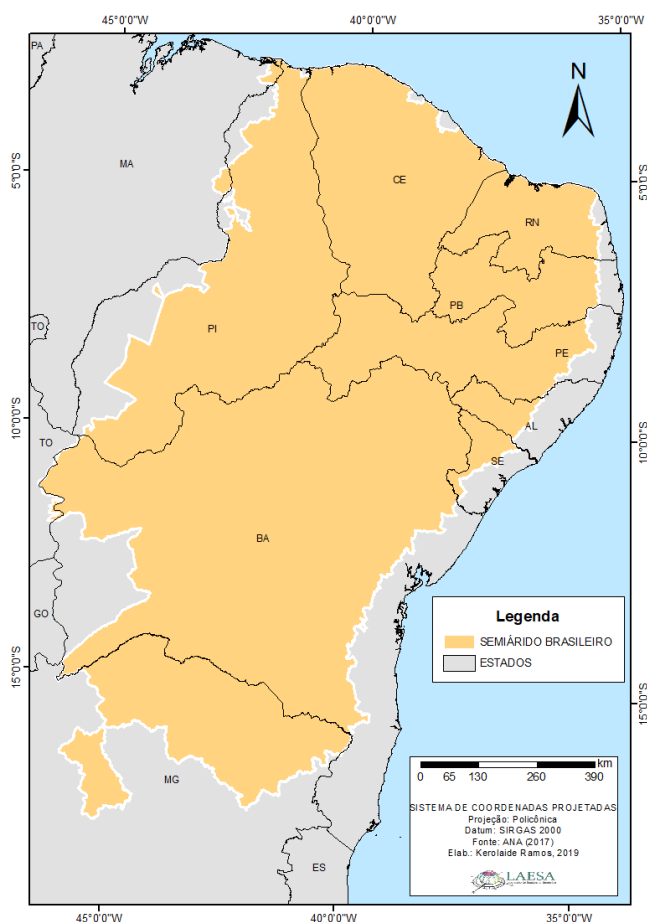
Partindo do entendimento dos conceitos principais que nortearão a pesquisa, entendemos que para a realização de pesquisas em Educação no Campo é necessário que haja a construção de conhecimentos geográficos que contribuam para o desenvolvimento do campo, tendo em vista que esse conhecimento produzido faz nascer ou despontar outros olhares sobre o campo, e que ele seja visto como espaço de reprodução de vida. Nessa perspectiva, a Educação do Campo eclode, principalmente, desse novo olhar sobre o papel do campo, seguindo um propósito de desenvolvimento, e sobre os diferentes sujeitos que residem naquele ambiente (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Pautando-se por essa compreensão, a pesquisa tem como principal objetivo analisar o paradigma de Educação do Campo oferecido pela Escola Municipal de Ensino Fundamental João Francisco da Motta, considerando as contradições existentes entre o que pressupõe esse paradigma e a sua aplicação no Município de Cabaceiras.

A E.M.E.F João Francisco da Motta, está localizada no Assentamento Serra do Monte, município de Cabaceiras. Esse município, localizado na região intermediária e imediata de Campina Grande, possui 453 km² de extensão territorial e possui população total de 5.035 habitantes (IBGE, 2010). Quanto à composição da paisagem de Cabaceiras, o município está em região que possui temperaturas médias elevadas (em torno de 27°C), médias pluviométricas inferiores a 300 mm por ano, escassez hídrica acentuada, como vegetação encontramos a caatinga hiperxerófila, solos rasos e com alto teor de salinidade em decorrência das secas periódicas. Como o município de Cabaceiras está inserido na região semiárida, achamos necessário em caracterizar, de forma breve, o semiárido brasileiro.

A região semiárida (mapa 1) abrange 12% do território brasileiro, sendo composta, após a nova delimitação pela resolução 115, de 23 de novembro de 2017, por 1.262 municípios, onde: 38 estão em Alagoas (AL); 278 na Bahia (BA); 175 no Ceará (CE); 91 em Minas Gerais (MG); 194 na Paraíba (PB); 123 em Pernambuco (PE); 185 no Piauí (PI); 147 no Rio Grande do Norte (RN); 29 em Sergipe (SE); e, 2 no Maranhão (MA). Tais informações foram extraídas do banco de dados da SUDENE (2017)

Mapa 1 – Nova delimitação do semiárido brasileiro (2017)



Elaborado pela autora, 2019.

Após passar por uma nova delimitação proposta pela SUDENE e assinada pelo Ministério da Integração Nacional, o semiárido brasileiro passa a agregar mais 73 cidades, passando a abranger uma área de 103.589,96 km² (IBGE, 2017), sendo adotado para essa delimitação os critérios de precipitação pluviométrica com média anual igual ou inferior a 800 mm; o índice de Aridez de Thornthwaite sendo igual ou

inferior a 0,50 e; o percentual diário de déficit hídrico, este sendo superior ou igual a 60%, considerando todos os dias do ano.

A região semiárida possui insolação média de 2.800h ao ano, temperaturas médias anuais entre 23 °C e 27 °C, evaporação média de 2.000mm anuais e umidade relativa do ar média em torno de 50%, sendo assim caracterizada pela escassez de chuvas onde se concentram em três ou quatro meses do ano e em poucos dias (SILVA et al. 2010) sendo a partir desse contexto climatológico o significado do termo *semiárido*¹. No tocante à vegetação, a região semiárida é apresentada uma grande variedade de paisagens e ambientes, sendo esta uma característica marcante da região, sendo predominada a vegetação de caatinga² da qual a flora é constituída por árvores e arbustos caracterizados pela adaptação às condições climáticas da região.

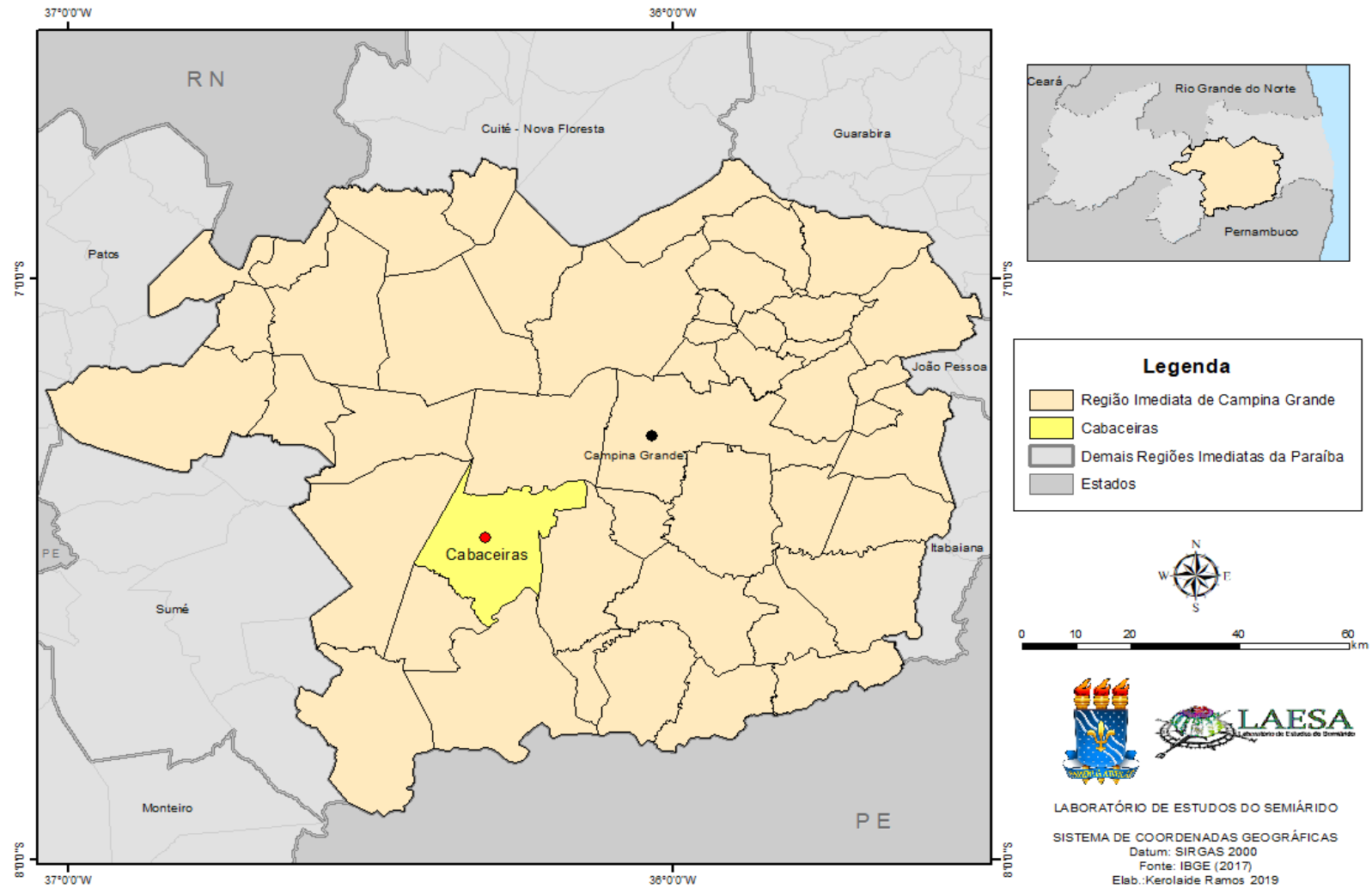
Após esse breve embasamento sobre a região semiárida, destacamos que dos cento e noventa e quatro municípios do Estado da Paraíba pertencentes ao semiárido, quarenta e sete estão inseridos na região geográfica imediata de Campina Grande³ com uma área total de 12 695,644 km² e população de 939.661 habitantes. Os municípios são: Alagoa Nova, Alcantil, Algodão de Jandaíra, Areia, Areial, Aroeiras, Assunção, Barra de Santana, Barra de São Miguel, Boa Vista, Boqueirão, Campina Grande, Caraúbas, Caturité, Cubati, Esperança, Fagundes, Gado Bravo, Gurjão, Ingá, Itatuba, Juazeirinho, Junco do Seridó, Lagoa Seca, Massaranduba, Matinhas, Montadas, Olivedos, Pocinhos, Puxinanã, Queimadas, Remígio, Riachão do Bacamarte, Riacho de Santo Antônio, Santa Cecília, Santo André, São Domingos do Cariri, São João do Cariri, São Sebastião de Lagoa de Roça, São Vicente do Seridó, Serra Redonda, Soledade, Taperoá, Tenório, Umbuzeiro e Cabaceiras que o município onde está inserido a nossa área de estudo (Mapa 02).

¹ Região com características que se aproximam da aridez;

² Origem tupiguarani e significa “floresta branca”;

³ Nova forma do IBGE (2017) configurar o Território Nacional no sentido de servir de referência tanto à divulgação da informação estatística, quanto, eventualmente, à ação do governo para alocação de recursos e implementação de projetos e, mais recentemente, à conjugação de interesses comuns por parte de municípios vizinhos.

Mapa 2 – Região Imediata de Campina Grande



Elaborado pela autora, 2019.

Usamos a divisão regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas que, segundo o IBGE (2017) “têm na rede urbana o seu principal elemento de referência”, onde o principal centro urbano satisfaça de forma imediata as necessidades⁴ dos residentes dos municípios vizinhos.

Caracterização da área de estudo

A escolha deste Assentamento como recorte espacial da pesquisa se deve ao fato de já ter entrado em contato com essa realidade durante a realização de aula de campo da componente curricular Geografia Agrária. Por ocasião da referida aula, coordenada pelo prof. Anieres Barbosa, foi possível compreender o processo histórico de formação do Assentamento e a importância da educação e a criação da escola como elementos fundamentais para o desenvolvimento daquele lugar, ou seja, de um espaço onde estão materializadas as relações sociais, sendo, portanto, “o *lócus* das atividades dos trabalhadores rurais que conquistaram esse espaço e transformaram em um território com uma identidade própria” (ALVES, 2019, p. 79).

O Assentamento Serra do Monte possui uma área de 5.830,6 hectares (INCRA, 2017). Criado no dia 11 de Fevereiro de 2000, após a desapropriação da fazenda Pocinhos⁵ e da fundação da Associação dos Parceiros Agricultores Familiares do Imóvel Pocinhos (APAFIPO), não sendo fruto de luta pela terra. Economicamente, a fazenda Pocinhos se mantinha a partir da criação de gado e do beneficiamento de peles dos animais nos curtumes da família, característica do semiárido paraibano. Segundo Silva (2015, p. 17) “a criação de animais de forma extensiva provocou a extração da vegetação nativa, tanto na alimentação do gado quanto para produção de carvão e utilização da madeira para a construção das cercas e currais”.

Quando criado, o assentamento estava apto para assentar cerca de 170 famílias, mas como não havia infraestrutura, o que tornava o local pouco atrativo, algumas famílias abandonaram os lotes e outras nem sequer chegaram a ir. Diante desse contexto, e da reivindicação de alguns assentados, a prefeitura de

⁴ Serviços de saúde e educação e prestação de serviços públicos, por exemplo.

⁵ Os filhos do falecido proprietário – coronel João Motta – procuram o INCRA e oferecem a fazenda para que fosse realizada a política de Reforma Agrária.

Cabaceiras construiu a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Francisco da Motta (Figura 01), em 06 de fevereiro de 2005. A partir da implantação da escola as famílias beneficiadas com o título de posse começaram, de fato, a residir e/ou retornarem ao assentamento. Por isso, a escola é considerada pelos sujeitos que participaram da pesquisa como o principal fator para a consolidação do Assentamento e da territorialização das 99 famílias que residem atualmente naquele espaço de reprodução da vida no campo.

Figura 1 – E.M.E.F João Francisco da Motta antes da reforma



Trabalho de Campo. Acervo da autora, 2017.

A escola está instalada na antiga sede da fazenda Pocinhos, e conta com oitenta e cinco alunos, os quais são moradores do assentamento e de comunidades vizinhas. Para o desenvolvimento de suas atividades escolares os alunos têm acesso ao material didático, ao fardamento, à merenda escolar e ao transporte que é oferecido pela Prefeitura Municipal de Cabaceiras aos alunos oriundos de outros lugares. Nesse sentido, reforçamos, desde já, que a educação foi, e continua sendo, fundamental na transformação da realidade do Assentamento Serra do Monte. Cabe registrar que, além da escola, o assentamento conta com outra importante infraestrutura voltada à melhoria das condições de vida dos assentados: um posto de saúde, equipado com consultórios médico e odontológico.

Quanto à produção agrícola, os assentados são produtores de milho, feijão, batata, macaxeira, mamão, entre outros. Além disso, há a produção da palma forrageira (mão de moça e orelha de elefante) para alimentar caprinos, ovinos e bovinos criados pelos assentados, como também para comercialização.

A caprinocultura recebe um forte destaque em Cabaceiras, por conta da fácil adaptação dos animais ao clima daquela região. No mês de Junho ocorre a Festa do Bode Rei – um importante festival de caprinos do Estado da Paraíba, que tem o objetivo de valorizar os criadores desses animais. Salientamos, também, que Cabaceiras vem é destaque no artesanato em couro, no turismo e na produção cinematográfica, onde serviu de palco para importantes filmes nacionais, dando, assim, o apelido de “Roliúde Nordestina” à Cabaceiras.

Objetivos da Pesquisa

Objetivo Geral: Analisar o paradigma de Educação do Campo considerando as o que pressupõe esse paradigma e a sua aplicação na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Francisco da Motta.

Objetivos Específicos:

- Refletir teoricamente sobre educação do e no campo;
- Entender o contexto político-educativo defendido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
- Explicar o modelo de educação da E.M.E.F. João Francisco da Motta, apontando a contradição no paradigma de Educação do Campo numa escola de Assentamento Rural.

Procedimentos Metodológicos

Para que os objetivos fossem alcançados foi necessário recorrer a diferentes procedimentos metodológicos, seguindo abordagem descritivo-reflexiva, com levantamento de dados qualitativos, que possibilitaram tanto a aproximação com a

área de estudo quanto a ampliação do conhecimento já existente sobre alguns conceitos que guiam a pesquisa.

Isso porque a pesquisa, compreendida como capacidade de elaboração própria, condensa-se numa multiplicidade de horizontes no contexto científico (Demo, 1985). Nesse sentido, o trabalho em pauta decorreu de diversos procedimentos de pesquisa, dentre eles, o levantamento bibliográfico em anais de eventos, periódicos e livros, buscando por palavras-chaves que se relacionem com a temática de estudo, os quais foram fundamentais para o entendimento de processos presentes no objeto pesquisado. Dentre as leituras efetuadas, destacamos as obras de SANTOS (1996) FERNANDES (2005); CALDART (2002; 2011); MOLINA (2004). Quanto à coleta de dados secundários, realizamos levantamentos de dados referentes à Educação do e no Campo.

Outro procedimento metodológico que consideramos fundamental foi o trabalho de campo, dividido em dois momentos: o primeiro, realizado no dia 18 de outubro de 2018, teve a intenção de uma aproximação com o objeto de estudo e o estabelecimento de contatos com moradores, professores e lideranças que residem no assentamento. Esse procedimento se fez necessário porque tem-se o entendimento de que “qualquer um que deseje conhecer um fenômeno só poderá ter sucesso se entrar em contato com ele” (Kaiser, 2006); e o segundo, realizado no dia 13 de março de 2019, teve como principal objetivo coletar onde foi feita a coleta de dados e informações e realização de entrevistas semiestruturadas com a diretora e professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Francisco da Motta. Destacamos também que durante a realização dos trabalhos de campo foram feitos registros fotográfico e das informações coletadas. Ressaltamos, ainda, que um terceiro trabalho de campo foi planejado para obtenção de dados na Prefeitura Municipal de Cabaceiras, mas esse não foi cumprido em decorrência da falta de recursos para o abastecimento dos transportes da Universidade e, também, por motivos pessoais, não pode haver o custeio próprio do trabalho de campo. Contudo, tentamos contato com a prefeitura de Cabaceira, onde também não obtivemos êxito. Na sequência, foram feitas análises e interpretação dos dados coletados.

CAPÍTULO I

CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA OS ESTUDOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA

Ao estudarmos a educação do campo vemos que espaço e território são categorias essenciais para um melhor entendimento do assunto na ciência geográfica. Para Fernandes (2005) é necessário que se haja entendimento sobre os conceitos de espaço e território para poder compreender Educação e Campo como territórios (i)materiais. O autor ressalta, também, a necessidade da compreensão do paradigma do capitalismo agrário (PCA) e o paradigma da questão agrária (PQA) como forma de assimilar o conteúdo com o atual contexto do campo brasileiro.

Traçado nesse contexto, este capítulo tem como propósito traçar os conceitos e temas que consideramos fundamentais para um pensar geográfico crítico, os quais ajudaram a entender o espaço geográfico e suas complexidades e, conseqüentemente, compreender a Educação do Campo na concepção geográfica.

1.1. Espaço e Território

O processo de delimitação do objeto de estudo da Geografia foi extenso com um aprofundado debate teórico feito por diversos autores clássicos. Nessa pesquisa, iremos nos apoiar na definição construída por Milton Santos (1996) que nos apresenta o espaço como algo composto por elementos diferentes, um híbrido, possuindo uma combinação do material com um conjunto de normas, ou seja, um espaço concebido como sendo “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 1996, p. 51), onde esses dois estarão intrínsecos e irão transformar o espaço. Sobre os objetos que constituem o espaço geográfico, Santos (2004) define como sendo

[...] tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida, em ambos os casos uma exterioridade. (SANTOS, 2004, p. 72-73).

Os objetos irão se constituir como um sistema, entendendo-se que os homens irão atribuir um valor diferente ao mesmo objeto, isso levando em

consideração a cultura, por exemplo. Esse valor que o homem atribui seria a ação, pois é algo exclusivo do ser humano.

A ação é o próprio do homem. Só o homem tem ação, porque só ele tem objetivo, finalidade. A natureza não tem ação porque ela é cega, não tem futuro. As ações humanas não se restringem aos indivíduos, incluindo, também, as empresas, as instituições. [...] As ações resultam de necessidades, naturais ou criadas. Essas necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas, é que conduzem os homens a agir e levam a funções. Essas funções, de uma forma ou de outra, vão desembocar nos objetos. Realizadas através de formas sociais, elas próprias conduzem à criação e ao uso de objetos, formas geográficas (SANTOS, 2006, p. 53).

Ainda segundo Santos (2006), o espaço irá ser o resultado de valores e significados atribuídos pelo homem ao sistema de objetos.

Esses objetos e essas ações são reunidos numa lógica que é, ao mesmo tempo, a lógica da história passada (sua datação, sua realidade material, sua causação original) e a lógica da atualidade (seu funcionamento e sua significação presentes). Trata-se de reconhecer o valor social dos objetos, mediante um enfoque geográfico. A significação geográfica e o valor geográfico dos objetos vem do papel que, pelo fato de estarem em contiguidade, formando uma extensão contínua, e sistemicamente interligados, eles desempenham no processo social (SANTOS, 2006, p. 49).

Podemos, com isso, entender que é no espaço geográfico que ocorrem as transformações sociais que constantemente o modificam, ou seja, será no espaço geográfico que iremos encontrar todos os tipos de espaços sociais produzidos pelas relações pessoais e do homem com a natureza “modificando a paisagem e construindo territórios, regiões e lugares” (FERNANDES, 2005, p. 04).

Ampliamos a materialização do espaço com Medeiros (2009), ao afirmar que:

O espaço e o território não podem ser dissociados, pois enquanto o primeiro se faz necessário para demarcar a existência do segundo, este último por sua vez é a condição para que o espaço se humanize. O território é, de início, um espaço cultural de identificação ou de pertencimento e a sua apropriação só acontece em um segundo momento. O território é, assim como um espaço político, um jogo político, um lugar de poder (MEDEIROS, 2009 p.217).

Logo, a produção do espaço irá ocorrer através das relações sociais e de modificações na vida ou na natureza tornando o espaço geográfico algo

“multidimensional, pluriescalar ou multiescalar, em intenso processo de completibilidade, conflitualidade e interação” (FERNANDES, 2005, p. 04). A multidimensionalidade do espaço, quando é limitada pela determinação da intencionalidade, passa a produzir outro tipo de espaço geográfico: o território.

O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Esse poder, como afirmado anteriormente, é concedido pela receptividade. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades (FERNANDES, 2005, p. 06).

O território, segundo Fernandes (2005), pode ser material ou imaterial e passa a ser um espaço produzido e mantido a partir de uma determinada relação social existindo limites e fronteiras, o que o caracteriza como sendo um espaço de conflitualidades. Entendemos que, com base no pensamento de Fernandes (2009), há dois tipos de territórios: o território nacional com suas divisões; e uma tipologia de território, em que são abordados três tipos de territórios:

O primeiro território é o espaço de governança da nação. É o ponto de partida da existência das pessoas. Neste se constituem outros territórios produzidos pelas relações das classes sociais (...). O primeiro território ou espaço de governança está organizado em diversas escalas e instâncias. Estados, províncias, departamentos e municípios são frações integradas e independentes do primeiro território (FERNANDES, 2009, p. 206-207).

Raffestin (1993) nos diz que o território irá se formar a partir da apropriação do espaço material.

Espaço e território não são termos equivalentes (...) É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático, (ator que realiza um programa) em qualquer nível (RAFFESTIN, 1993, P. 143).

Entendemos que o espaço está conectado entre si e quando há dominação humana, passa a ser território, sendo a partir desse momento visto como um local onde irá existir toda a dinâmica do coletivo. Para Souza (2003, p.78) o território é “um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”, sendo (des)construído em escalas e tempos diferentes.

Haesbaert (2004, p.235) define o território como sendo “fruto da interação entre relações sociais e controle de/pelo espaço, relações de poder em sentido amplo, ao mesmo tempo de forma mais concreta (dominação) e mais simbólica (um tipo de apropriação)”, ou seja, devemos levar em consideração a apropriação. Ainda segundo Haesbaert (2004, p.339), “não há indivíduo ou grupo social sem território, quer dizer, sem relação de dominação e/ou apropriação do espaço, seja ela de caráter predominantemente material ou simbólico”. A respeito dessa apropriação do espaço, Lefébvre (1986, p.192) reitera que:

De um espaço natural modificado para servir às necessidades e às possibilidades de um grupo, pode-se dizer que este grupo se apropria dele. A posse (propriedade) não foi senão uma condição e mais freqüentemente um desvio desta atividade “apropriativa” que alcança seu ápice na obra de arte.

Associando a apropriação do espaço ao processo de reordenação do espaço, ocorre a territorialização. Na ótica da Educação do Campo, podemos dizer que quando há a criação de escolas em assentamentos está sim havendo uma transformação humana.

[...] o território é produzido espaço-temporalmente pelas relações de poder engendradas por um determinado grupo social. Dessa forma, pode ser temporário ou permanente e se efetiva em diferentes escalas, portanto, não apenas naquela convencionalmente conhecida como o “território nacional”, sob gestão do Estado-Nação (SAQUET, 2003, p. 10).

Com isso, as relações de poder são intrínsecas a esse processo de definição do território. No entendimento dos movimentos sociais, a reforma agrária é um conjunto de políticas sociais, dentre as quais a educação se torna uma das principais bandeiras e fortalecedora da territorialidade camponesa.

Partindo do entendimento destes conceitos principais, entendemos que para fazer pesquisa em Educação no Campo é necessário que haja a construção de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento do campo, tendo em vista que faz nascer outro olhar sobre esse tipo de educação, ou seja, o campo passa a ser visto como espaço de reprodução de vida.

1.2. O Paradigma do Capitalismo Agrário e o Paradigma da Questão Agrária

Entendemos que o paradigma do capitalismo agrário surge da hipótese de que o futuro para o campesinato está na transformação do camponês em agricultor familiar, sendo impossível sua sobrevivência sem ser inserido no mercado. Lênin (1980), quando fala sobre a evolução do capitalismo, lembra que a eliminação do campesinato é uma consequência desse processo, pois,

o capital encontra as mais diversas formas de propriedade medieval e patriarcal da terra: a propriedade feudal, a de clã, a comunal, a estatal, etc. O capital faz pesar seu jugo sobre todas estas formas de propriedade fundiária empregando uma variedade de meios e métodos (LÊNIN, 1980, p. 7).

O capitalismo se apropria de tudo que lhe convém para conseguir alcançar seus objetivos, e na agricultura não seria diferente. Observamos que, para o capitalismo, a existência do camponês no campo, mantendo suas relações para continuar existindo, significa atraso social e econômico. Balizado nisso, surge à proposição de se instalar cooperativas que, segundo Kautsky (1986),

depois que as cooperativas socialistas tenham demonstrado a sua vitalidade, que hajam desaparecido os riscos ainda hoje inerentes a qualquer empresa econômica, o camponês poderá perder o medo de proletarizar-se pelo abandono de seus bens, reconhecendo que a propriedade individual dos meios de produção só representa um obstáculo a nos varar o caminho de uma forma superior de exploração, obstáculo de que se desembaraçará com prazer (KAUTSKY, 1986, p.149).

No tocante ao paradigma da questão agrário, entendemos e defendemos que a luta pela terra e pela reforma agrária é a forma de criar e recriar o campesinato. Oliveira (1991, p. 23) entende que “o processo de desenvolvimento do capitalismo na agricultura de nossos dias está marcado pela sua industrialização”. Surge, com isso, o movimento camponês no Brasil como uma forma de resgatar a autonomia do campesinato, travando uma luta pela expropriação de suas terras pelo latifúndio.

O desenvolvimento do modo capitalista irá se desenvolver, primeiramente pela sujeição da renda da terra ao capital, posteriormente pela subordinação à produção pelo camponês. Oliveira (1991, p. 49) diz que “o fundamental para o

capital é a sujeição da renda da terra, pois a partir daí, ele tem as condições necessárias para sujeitar também o trabalho que se dá na terra. Primeiramente, o capital sujeita a renda da terra e em seguida subjuga o trabalho nela praticado”.

Sobre a (re)criação do campesinato por meio da luta pela terra e pela reforma agrária, Fernandes diz que:

é no interior desse processo desigual que se desenvolvem a exploração econômica, a exclusão cultural e a dominação política, gerando os conflitos e as mais diversas formas de resistência. No interior desse processo formam-se diferentes movimentos sociais que inauguram novas situações, desenvolvem outros processos (FERNANDES, 1996, p. 25).

Após tudo o que foi exposto, entendemos que a diferença entre o PQA e o PCA é o ponto de vista de como o capitalismo irá ser superado. No PCA, a questão agrária não irá existir, pois há o entendimento de que os problemas do desenvolvimento capitalista serão resolvidos pelo próprio capital e, portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital. Já no PQA a questão agrária é intrínseca ao capitalismo, aonde a solução seria superá-lo. Com base nesse entendimento, é possível dizer que a Educação do Campo está contida nos princípios do PQA, enquanto a Educação Rural estaria no PCA.

1.3. Assentamentos Rurais

No desenvolvimento do conceito de Educação do Campo, fez-se necessário, também, entender o território onde se faz presente os sujeitos que irão lutar por uma educação feita por e para eles. Os assentamentos apresentam-se como elementos de reestruturação do campo, pois na medida em que eles surgem se estabelecem novas formas de reprodução social e de trabalho.

Segundo informações contidas nos Caderno de Cooperação Agrícola (1998, p. 26),

[...] precisamos avançar no entendimento de que os assentamentos não são apenas uma unidade de produção. Mas, acima de tudo, são um núcleo social aonde as pessoas convivem e desenvolvem um conjunto de atividades comunitárias na esfera da cultura, lazer, educação, religião, que precisamos estar atentos para que os assentamentos cumpram sua missão histórica para semear as mudanças no meio rural.

Medeiros, Sousa e Alentejano (1998) salientam que os assentamentos têm se constituído como laboratórios de experiências sociais, além de embasar a discussão a respeito de um novo modelo de desenvolvimento fundado na unidade de produção familiar. Desta maneira, os assentamentos eclodem como uma (re)organização do espaço agrário. Esta tendência é apontada por Sauer (2003, p. 20), quando diz que: “A criação dos assentamentos gera uma nova organização social, econômica e política [...]”.

Na perspectiva de Carvalho (1999), o assentamento é

o conjunto de famílias de trabalhadores rurais vivendo e produzindo num determinado imóvel rural, desapropriado pelo governo federal, com o fim de cumprir as disposições constitucionais e legais relativas à reforma agrária (CARVALHO, 1999 apud PEREIRA, 2009, p. 120).

Os assentamentos, em sua maioria, surgem, de um lado, do resultado de conflitos entre o agronegócio que vê aquele espaço como sendo lucrativo; e do outro, o trabalhador camponês que busca se organizar para fazer valer a função social da terra por meio da Reforma Agrária.

Bergamasco e Norder (1996) trazem um conceito genérico de Assentamentos Rurais, quando dizem que são novas unidades de produção rural que visam reordenar o uso da terra, buscando beneficiar os sujeitos rurais que tenham pouca ou nenhuma terra.

Segundo Mitidiero Jr. (2000, p. 12), “o assentamento é o lugar onde as pequenas revoluções tomam uma materialidade mais concreta”, ou seja, após a conquista do território por meio da luta pela terra, nos assentamentos rurais serão criadas e recriadas novas e antigas relações sociais. O assentamento rural como um território conquistado por meio de luta constitui um conceito de coletividade, marcada pelo encontro de trajetórias individuais que, no momento da luta, se viam e eram vistos como um ser só em torno da identidade dos sem-terra.

Os assentamentos rurais são descritos por Germani (1999) como “projetos públicos”, “ações aparentemente não-políticas” efetuados pelo Estado, responsável pela alocação das populações e pelo “traçado das rígidas regras de vocação agrícola e de produtividade”. Germani, (1999, pág. 45), ainda reconhece que:

a criação do assentamento significa reconhecer uma situação de conflito, com agentes sociais envolvidos e suas respectivas demandas. Através da

implantação dos assentamentos rurais se criou o lócus não só para o exercício do controle, mas também de disputas pela terra. Os conflitos se fazem presente na relação dos assentados com o poder local, ora recusando, ora aceitando as políticas a serem implantadas, o espaço social por sua vez é permanentemente reproduzido o que permite a adaptação, aceitação ou assimilação de forma diferente da que foi planejada pelo governo.

A partir dessa breve concepção sobre Assentamento Rural, e entendendo que o campo é lugar de singularidades e luta, abordaremos também de forma sucinta o paradigma de Educação do Campo e o da Escola Rural, lembrando que ambos estão inseridos em paradigmas agrários diferentes.

1.4. Educação do Campo e Educação Rural: diferentes perspectivas

Compreendemos o Campo não apenas como um território, mas, também, como um espaço de socialização, e por isso ele precisa de uma Educação que seja pensada para o seu desenvolvimento. A construção da Educação do Campo vem se dando por meio dos movimentos sociais a partir do entendimento de seu território (i)material como sendo algo autônomo, enquanto a Educação Rural foi construída a partir do PCA colocando os camponeses como antagonistas desse processo, mas submisso ao capital.

Na tentativa de tornar mais clara essa distinção, Fernandes (2005, p. 9) explicita que “para a Educação do Campo, desenvolvimento e educação tornarem-se indissociáveis. Para a Educação Rural, desenvolvimento é apenas um tema a ser estudado”.

Na Educação Rural, caracterizada pela extensão do urbano, Silva e Passador (2016) acreditam que:

o termo educação rural carrega uma impessoalidade singular, ou seja, se é rural, não é de ninguém; ao passo que a educação do campo, evolui tal concepção. A educação do campo tipifica o sujeito enquanto membro ou parte de uma coletividade. É claramente uma ruptura ideológica de contraposição individual e liberal corroborado pela educação rural (SILVA; PASSADOR, 2016, p. 5).

Logo, a educação está vinculada a uma luta social e humanitária, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente, uma vez que:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações movimentos sociais (CALDART 2005, p. 27).

A educação tem sentidos diferentes, quando se considera o par dialético agronegócio e campesinato. A Educação como política pública não condiz ao conceito de agronegócio quando pensamos no seu modelo de desenvolvimento, porém é extremamente importante para o campesinato. Dentre os embates pautados pelo campesinato, agricultura familiar e agronegócio, Molina (2004) realça a relevância dos movimentos sociais em conseguir sua emancipação frente ao capitalismo.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas (MOLINA, 2004, p 13).

Caldart (2011, p. 51), também ressalta que “[...] toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo [...]”. Desse modo, a autora está considerando que no momento em que as políticas públicas são criadas, elas não são, muitas vezes, pensadas para o sujeito que reside naquele lugar, mas pensada para o lugar. A autora sustenta seu argumento dizendo que: “[...] além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos”.

Portanto, ao compreendermos o campo como um espaço de socialização formado por diferentes territórios, e enxergando a Educação como um direito social, é plausível dizer que a Educação do Campo surge como uma política pública voltada para o desenvolvimento dos territórios, os quais possuem diferenças que devem ser respeitadas. Isso porque a Educação do Campo parte da concepção do campo como o território de vida, de luta, de cultura.

É com base nesse entendimento que, no capítulo a seguir, iremos analisar a Educação do Campo sob o olhar dos movimentos sociais, e qual o resultado de suas lutas e reivindicações até o presente momento.

CAPÍTULO II

**“NÃO VOU SAIR DO CAMPO PRA PODE IR PRA
ESCOLA, EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO E NÃO
ESMOLA”: A luta e as conquistas por uma Educação
NO e DO Campo**

Educação e escola são termos que caminharam lado a lado durante toda a pesquisa. No estudo em tela, a educação foi considerada sob a óptica freiriana, ou seja:

uma práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem. E em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática [...] (ROMÃO, 2008, p.152).

A educação traz no seu significado a construção de cada sujeito, incluindo não somente a escola, mas “todas as ações que levam à construção sistematizada do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade” (SERRA; SOBRINHO, 2013, p. 148)

No processo de construção do conhecimento sobre escola rural e Educação do Campo é indispensável entender a luta dos movimentos sociais pela educação no campo. Isso porque é após a fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, que começaram a surgir discussões sobre a criação de uma proposta educacional que levasse em conta as suas características particulares, principalmente o acesso à educação de forma efetiva e que alcance a todos, como será abordado no item a seguir.

2.1. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Educação

O MST nasceu a partir da luta dos Colonos de Nonoai, como um movimento camponês que lutava por terra, pela reforma agrária e por mudanças sociais. Com o passar do tempo, novas demandas do movimento foram incluídas nas pautas de luta, como o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para a população do campo.

O planejamento pedagógico do MST para a Educação do Campo vem de uma nova forma de pensar a educação no campo, procurando ser efetivo nos processos de desenvolvimento humano onde a educação não se resume às atividades rotineiramente desenvolvidas na escola.

Em 1991, o MST lançou o seu primeiro caderno de educação. Nesse documento o movimento apresenta perspectivas de como devem ser as escolas em

áreas de assentamentos rurais, como expressam as informações contidas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Como deve ser uma escola de assentamento

1	A escola de Assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no Meio Rural.
2	A Escola deve capacitar para a cooperação.
3	A direção da escola deve ser coletiva e democrática.
4	A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no Assentamento.
5	A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos Assentados.
6	O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade.
7	O coletivo da Escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno.
8	O professor tem que ser militante.
9	A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular.
10	A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética.

Fonte: Caderno da Educação, nº 01, 1991. Adaptado pela autora, 2019.

Seguindo o pensamento de que tudo o que ocorre no movimento é educativo, o MST traça novas formas e práticas na educação, colocando em primeiro lugar a realidade e as necessidades do campo. No quadro a seguir estão contidos os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento .

Quadro 2 – Princípios Filosóficos e Pedagógicos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS	Educação para a transformação social: educação de classe, massiva, organicamente vinculada ao movimento social, aberta ao mundo para a ação e aberta para o novo;
-------------------------------	---

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS	Educação para o trabalho e a cooperação;
	Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
	Educação com/para valores humanistas e socialistas;
	Educação como um processo permanente de formação/transformação humana
PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS	Relação entre teoria e prática.
	Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação.
	A realidade como base da produção do conhecimento.
	Conteúdos formativos socialmente úteis
	Educação para o trabalho e pelo trabalho
	Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
	Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
	Vínculo orgânico entre educação e cultura.
	Gestão democrática.
	Auto-organização dos/das estudantes.
	Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras
	Atitude e habilidades de pesquisa.
	Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Fonte: Caderno da Educação, nº 08, 1996. Adaptado pela autora, 2019.

A análise das informações permite afirmar que o MST se enxerga como um espaço comprometido em transformar as pessoas, na medida em que “a terra representa a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente”. Sendo assim, a educação se tornou prioridade dentro do movimento. Caldart (2003) destaca que dentro da obra educativa do MST existem três principais dimensões:

- i) o resgate da dignidade de milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto. Os pobres de tudo aos poucos vão se tornando cidadãos: sujeitos de

direitos, sujeitos que trabalham, estudam, produzem e participam de suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos uma nova agenda de discussões para o país; ii) a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de *Sem Terra*, assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta: não ter terra (sem-terra), mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais dignidade e justiça social para todos, e que coloca cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade; iii) a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes (CALDART, 2003, p.51).

Assim como outros movimentos sociais, o MST tem a concepção de que a educação forma sujeitos, constroi e fortalece identidade. Quando dizem “somos Sem Terra e somos do MST”⁶, as pessoas vão descobrindo sua identidade pessoal e coletiva, e a educação passa a ter papel fundamental nisso, pois é na escola que as pessoas irão fixar a sua identidade e fazer com que o convívio social-humano seja bem mais forte. Foi a partir dessa concepção que nasceu o termo *educação do campo*, que também pode ser vista como uma forma de luta, de resgate cultural e para demonstrar que esse espaço não é apenas de aprendizado tradicional, no qual as pessoas aprendem apenas a ler e escrever. Caldart (2002) afirma que:

Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica que se estuda para sair do campo, e se estuda de um jeito que permite um depoimento como esse: foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente (CALDART, 2002, p.34-35).

A partir desse pensamento, entende-se que os movimentos sociais fazem um tipo de imposição ao Estado burguês, para que haja mudanças na estrutura da educação que é fornecida, tendo em vista que a educação formal e a escola como instituição só funcionarão de forma plena se existir uma sintonia com as determinações da sociedade como um todo (MÉSZAROS, 2005, p. 43, 44). É com base nessa concepção que Roseli Caldart (2002) elucida que a educação deve ser “do” e “no” campo, pois temos que ter uma educação de onde somos e pensada em como vivemos:

⁶ Bandeira de luta.

“NO, pois o povo tem direito a ser educado no local onde vive; DO: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p.26).

Nesse contexto, quando a educação passa a fazer parte da luta pela Reforma Agrária surgem reflexões direcionadas ao ponto de vista de uma escola do campo voltada para o campo, isto é:

[...] uma educação básica do campo voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais, para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 1998, p. 83).

Após o exposto, em que foi demonstrada a importância e o papel dos movimentos sociais, principalmente do MST, como agente difusor das lutas por uma educação pensada e planejada pelos sujeitos do campo será apresentado no tópico seguinte as principais conquistas já obtidas, e que serviram como embasamento para as reflexões contidas no estudo.

2.2. As leis e as diretrizes da Educação Básica nas Escolas do Campo: conquistas dos Movimentos Sociais Rurais na Educação

É com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que será iniciada as reflexões sobre como o Estado tem o dever de transformar a Educação em um direito público pertencente a todos os sujeitos, sejam eles residentes nas cidades ou no campo, bem como a apresentação das conquistas decorrentes das lutas dos movimentos sociais que estão materializadas sob a forma de leis e diretrizes.

Segundo consta na carta constitucional brasileira de 1988, a educação é:

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 02).

Sabemos que o modelo de educação que o Estado nos fornece é burguês, elitista, excludente e que, na maioria das vezes, não leva em consideração os diferentes territórios e seus sujeitos. Por isso, tal modelo pode ser considerado como

uma peça ou um fragmento de um projeto de dominação que atende os interesses da classe dominante, na medida em visa, prioritariamente, instruir a população para transformá-la em trabalhadores com mão de obra mais qualificada, porém despolitizados, individualistas e moldados para a produção e reprodução do capitalismo (FERNANDES; ANDRADE, 2016).

Se pararmos para pensar, apenas o artigo da Constituição Federal (1988) mencionado anteriormente não seria suficiente para sustentar uma educação adequada para aos camponeses, quilombolas e indígenas. Por isso, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que vai tratar da educação como um direito à igualdade e suas diferenças. O artigo 28 da LDB (1996) diz que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB 9394/96, p. 9).

Em relação aos currículos, o artigo 26 da mesma lei designa que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma base nacional diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDB 9394/96, p. 9).

Nos dois artigos tem-se a presença da questão rural, mas não mostram uma proposta de cunho efetivo à educação do campo, como é o caso desta base nacional diversificada. Decorrente da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional observa-se mudança na construção das escolas no campo.

Sobre o reconhecimento e a luta dos movimentos sociais por uma educação que os reconheça, Vicente (2011, p. 69) ressalta que:

na luta dos movimentos sociais, de um modo geral, na luta deles estão pautadas diversas ações. Então não é uma única luta, os movimentos não vão fazer uma luta buscando uma só uma coisa. Sempre os movimentos trabalham com totalidade, com conjunto. Então, precisava de uma luta por escola que reconhecesse esse sujeito na sua totalidade, desde as relações de produção, da luta cotidiana, das marchas, das ocupações, da organização social, então a gente precisa de uma escola que vai para além de uma escola que se preocupa simplesmente em ensinar a ler e escrever.

A partir da luta pela mudança da escola rural para a educação do campo, por parte dos movimentos sociais, há um rompimento da visão de que a escola no campo é um espaço de aprendizado nos moldes tradicionais. É nesse contexto que entra a perspectiva de mostrar que a escola é também um terreno de direitos a todas as pessoas, que garanta uma escola pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis, e voltada sempre aos interesses da vida do campo, ou seja, “pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é o sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos” (CALDART, 2002, p.27).

A luta por uma educação do campo surge, assim, do desejo em garantir uma melhor condição de vida para a população camponesa por meio da educação, bem como tenciona assegurar que os sujeitos residentes no campo permaneçam no seu território e que não seja necessário se deslocarem para o meio urbano em busca de melhores condições de vida e/ou novas oportunidades. Como afirma Molina (2002, pág. 39-40):

a educação do campo tem a tarefa central na perspectiva de contribuir com o desafio de repensar e redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro: educação do campo com desenvolvimento social, educação do campo com cultura, educação do campo com saúde, com infra-estrutura de transporte, de lazer, Educação do campo com cuidado do meio ambiente.

A partir dos pensamentos supracitados surge a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo⁷, e a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia – Goiás, em 1998. Essa conferência buscou firmar que existe uma luta por políticas públicas no campo e por sua identidade, tanto na educação quanto nas escolas do campo. Essa conferência possui como principais metas:

- a) Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades e suas organizações para a conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis.
- b) Contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo (A EDUCAÇÃO DO CAMPO: IDENTIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2002, p. 17).

⁷ Composta por representantes da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB) Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e movimentos sociais.

Sendo momento da conferência de grande importância na educação dos sujeitos que residem no campo, pois é nele que se tem o processo de ajuste onde a Educação do Campo passa a ser uma nova forma de luta, onde a educação não é feita apenas para quem moram no campo, e sim uma educação feita por eles.

Como resultado da atuação dos movimentos e de sujeitos envolvidos na luta por uma educação de qualidade é implementado as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo na Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica Nº 1, de 3 de abril de 2002. De acordo com o artigo 2º, as diretrizes irão formar um conjunto que irá conduzir os projetos das escolas do campo aos moldes das Diretrizes Curriculares Nacionais, onde consta em seu parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida por sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB, 2002, p.1).

Na mesma resolução, no art. 5º, são destacadas as propostas pedagógicas para as escolas do campo, assegurando que serão “respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (CNE/CEB, 2002, p. 01). Já no art. 7º, consta quem são os responsáveis pelos sistemas de ensino:

“É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade” (CNE/CEB, 2002, p. 02).

Além disso, deve ser ressaltado, ainda, o que consta no art. 10 sobre os mecanismos de gestão, ou seja, que deverá ter uma “gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (CNE/CEB, 2002, p. 02).

Sobre os sistemas de ensino, o artigo 13º estabelece que:

além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Os aspectos normativos apresentados anteriormente sinalizam que as Diretrizes Operacionais para a Educação podem ser consideradas como conquista, pois atendem muitos dos desejos dos movimentos sociais.

Ainda como conquistas alcançadas pelos movimentos sócias, sobretudo o MST, pode-se citar a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma (PRONERA), em 1997. Inicialmente, esse Programa atuava apenas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém foi ampliado para cursos técnicos e superiores para os assentados. Além do PRONERA, também pode ser destacada a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

No que se refere aos objetivos, o PRONACAMPO envolve um

conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2010).

Já o PROCAMPO se constitui em uma política que

apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (BRASIL, 2009).

O contexto apresentado anteriormente permite inferir que a educação do campo nasce de um longo processo de lutas sociais e das manifestações públicas reivindicatórias dos movimentos sociais. “Trata-se de uma educação que fomenta condições materiais para a vida neste espaço, articula os conhecimentos dos

discentes com os conhecimentos científicos, ou seja, educação que se contrapõe aos interesses das classes dominantes” (RAMOS, et al., 2018, p. 7).

Apesar das conquistas já alcançadas, entende-se que a luta por educação de qualidade deve ser algo contínuo. Nesse sentido, a presença de movimentos sociais em territórios de assentamentos rurais se torna ainda mais importante, pois sem ela a educação feita por e para os sujeitos do campo acaba sendo de certa forma banalizada, onde a escola se torna apenas um espaço de reprodução do urbano e os marcos normativos negligenciados.

Diante do exposto, e considerando o processo de criação do Assentamento Serra do Monte, questiona-se: em que medida a E.M.E.F João Francisco da Motta é uma escola NO e DO campo ou apenas uma simples extensão das escolas urbanas de Cabaceiras – PB? O capítulo seguinte tem a intenção de responder esse questionamento.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO RURAL OU EDUCAÇÃO DO CAMPO? As Contradições da E.M.E.F. João Francisco da Motta

A escola Municipal de Ensino Fundamental João Francisco da Motta, localizada no Assentamento Serra do Monte, foi fundada no dia 14 de Fevereiro de 2005, através da luta dos próprios assentados, tendo em vista que essa seria uma das reivindicações para que as pessoas fossem morar no assentamento, pois uma das queixas das pessoas quando ganharam o título da terra era que não existia escola próxima ao local, fazendo com que as crianças precisassem se deslocar para o Distrito do Bravo ou para municípios vizinhos.

A escola foi implantada através de uma cessão de posse de terra, concebida pelo INCRA. Essa concessão dava direito do terreno ao redor da igreja e do prédio da fazenda sede (figura 01). O nome da escola se deu em homenagem feita ao coronel João Motta que era o proprietário da fazenda Pocinhos, onde se localiza o referido Assentamento.

Quanto ao espaço físico, a escola passou recentemente por ampliação e readequação, transformando-se, de fato, em um prédio escolar, tendo em vista que o local em que a escola funcionava não era apropriado para tal funcionamento. Com isso, durante o processo de reestruturação, a escola passou a funcionar no prédio da extinta *E.M.E.F. Ricardo José de Araújo*, localizada no Bravo, distrito de Cabaceiras, como mostram as figuras 02 e 03:

Figura 2 - Escola localizada no Distrito do Bravo, Cabaceiras –PB, onde, provisoriamente, passou a funcionar a E. M. E. F. João Francisco da Motta.



Trabalho de campo. Acervo da autora, 2019.

Figura 3– Sala de aula da E.M.E.F. Ricardo José de Araújo



Trabalho de campo. Acervo da autora, 2019.

Figura 4 – Refeitório da E.M.E.F. Ricardo José de Araújo



Trabalho de campo. Acervo da autora, 2019.

3.1. Caracterização da E.M.E.F. João Francisco da Motta

Após a sua regularização frente à 3ª Regional de Ensino, a população se reuniu em forma de “mutirão” para organizar o local de funcionamento da escola recém-reformada. No tocante à infraestrutura, a escola dispõe de cinco salas de aula (duas para educação infantil e três para fundamental I), refeitório, banheiro, laboratório de informática, uma biblioteca, despensa, cozinha, sala de direção e sala de professores. As figuras a seguir mostram a escola durante e após o processo de restauração:

Figura 5 – Fachada da E.M.E.F. João Francisco da Motta durante a reforma



Fonte: Gestão Escolar, 2019.

Figura 6 – E.M.E.F. João Francisco da Motta em processo de finalização de obras



Trabalho de campo. Acervo da autora, 2019.

Figura 7 – Parte interna da Escola após um ano do início da reforma



Trabalho de campo. Acervo da autora, 2019.

Figura 8 – Sala da diretoria e da biblioteca durante a reforma



Trabalho de campo. Acervo da autora, 2019.

Figura 9 – Espaço destinado para informática



Trabalho de campo. Acervo da autora, 2019.

Figura 10 – Cozinha



Trabalho de campo. Acervo da autora, 2019.

No dia 14 de Abril de 2019 foi entregue aos assentados a escola completamente reformada (fotos 11, 12 e 13). Segundo informações obtidas durante os trabalhos de campo, foram investidos cerca de 280 mil reais, entre verba municipal e emenda parlamentar.

Figura 11 – Fachada da nova E.M.E.F. João Francisco da Motta



Fonte: Gestão Escolar, 2019.

Figura 12 – Biblioteca Escolar Edileusa Figueiredo de Souza⁸



Fonte: Gestão Escolar, 2019.

⁸ Lei nº 934 de 30 de Julho de 2019.

Figura 13 – Sala de aula após reforma



Fonte: Gestão Escolar, 2019.

A E.M.E.F João Francisco da Motta funciona com ensino multisseriado (1º e 2º; 3º e 4º), e conta com 14 profissionais no seu quadro de pessoal, entre concursados e efetivos, conforme dados apresentado no quadro 03.

Quadro 3 – Funcionários da E.M.E.F. João Francisco da Motta

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Gestor Escolar	01
Educadores	06
Auxiliar de sala	02
Merendeira	01
Vigia	01
Porteiro	01
Auxiliar de Serviços Gerais	02
TOTAL	14

Fonte: Gestor escolar, 2019. Adaptado pela autora, 2019.

Ainda sobre o quadro de funcionários, em entrevista com a gestora escolar, nos foi informado que, dos seis professores atuantes, apenas dois são do assentamento.

Os demais são das cidades de Boqueirão, Boa Vista e de Cabaceiras. Quanto aos educandos, a escola possui atualmente 85 alunos matriculados, incluindo alunos com algum tipo de deficiência física e/ou mental, sendo residentes do assentamento e de comunidades circunvizinhas.

Até o ano de 2017 a escola funcionava com o Programa Mais Educação⁹, onde uma das principais oficinas era a de música clássica. Porém, ainda naquele ano, durante a gestão do presidente Michel Temer, o programa foi interrompido em todo território nacional¹⁰. Segundo o MEC, o Programa foi considerado problemático por não haver avaliação de resultados e apresentar contradições entre os dados fornecidos pela escola e os que eram fornecidos pelo Censo Escolar. Outros programas educacionais como o Mais Alfabetização¹¹ e o SOMA¹² fazem parte da escola.

3.2. Escola Rural ou Educação do Campo: análise do paradigma de Educação do Campo da E.M.E.F. João Francisco da Motta

A educação do campo não é apenas uma ressignificação pedagógica. Concordamos com Nascimento (2006, p. 868) quando ele destaca que a educação do campo “caracteriza-se por falar através de gestos, símbolos (rituais, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa” o que é bem diferente de como

⁹ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 08/09/19)

¹⁰ Vale salientar que no ano de 2018 o Governo Temer lançou o Novo Mais Educação com o objetivo de melhorar a aprendizagem nas disciplinas de português e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar dos alunos. Contudo, em Agosto/2019, o programa volta a ser extinto pelo governo Bolsonaro alegando o investimento nas escolas a partir de convênios com Universidades. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 09/09/19)

¹¹ O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 09/09/19)

¹² A busca pela garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para toda criança em idade escolar une a Secretaria de Estado às secretarias municipais de Educação da Paraíba para o Programa SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba. Juntos, estado e municípios empreendem esforços para superar os desafios apresentados diante do grande número de estudantes das redes públicas da Paraíba que conclui os anos iniciais do ensino fundamental com alfabetização incompleta e baixo nível de letramento (Fonte: <https://somapb.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 12/09/19)

se é feito escola no campo hoje. Ainda de acordo com o pensamento desse autor, a escola do campo deve ser embasada em cinco princípios que trariam contribuição para a modificação dos espaços escolares, sendo:

- 1) ter comprometimento ético e moral com o sujeito;
- 2) coletivizar o espaço escolar;
- 3) inserir no cotidiano escolar e no processo educativo a educação popular;
- 4) adequar o currículo escolar para a realidade dos alunos;
- 5) (trans)formar e/ou qualificar educadores do campo, articulando-os em coletivos.

Balizado em todo o contexto até aqui exposto, o primeiro problema que encontramos na E.M.E.F. são as classes multisseriadas que fazem parte da realidade das escolas no campo do município de Cabaceiras. A nível de conhecimento, classes multisseriadas são salas com alunos de níveis educacionais e idade diferentes. Segundo o Censo Escolar (2017), existem 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental nessa situação em todo território brasileiro.

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (INEP, 2006, p. 19).

Entendemos que a construção de políticas públicas para as escolas do campo as salas multisseriadas são um dos maiores desafios que se encontra. Podemos dizer que, por haver uma ausência de gestão por parte do Estado, as escolas multisseriadas nem sempre são eficazes, apresentando uma baixa qualidade no seu processo de ensino-aprendizagem.

A educação do campo é considerada uma modalidade de ensino, em concordância com a Resolução CNE/CEB n.º 04, de 13 de julho de 2010, que implementou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Subscrevemos Saviani (2010, p. 381) quando ele fala que o “Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente [...]”, ou seja, entendendo a pluralidade de nosso território e balizado nisso,

as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 estabelecem, no artigo 35º, que:

Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010, p. 12).

Temos a obrigação de valorizar a realidade e os interesses da comunidade em que a escola está inserida, levando em conta as fases do ciclo agrícola, os costumes e tradições e toda a ação social da comunidade que os alunos estão inseridos. Podemos constatar que, mesmo havendo luta por diretrizes voltadas para a educação do campo, ainda se constata a existência de uma grande dificuldade em efetivar essas diretrizes no cotidiano escolar. A partir desse momento entra em cena o Projeto Político-Pedagógico (PPP), onde tal projeto vai buscar a melhor maneira de funcionamento, tanto para os educadores quanto para os educandos.

Para Veiga (1998, p. 1, 2) o PPP é um projeto que:

busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Para Gadotti (1994, p. 579 apud Veiga, 1998, p. 1),

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (1994, p. 579).

Nesse sentido, o PPP torna-se uma ferramenta de luta, ou seja, quando há a exigência de fazer uma concepção de escola do campo e, segundo Paiva (2008), quando tem em sua agenda fazer uma educação crítica e emancipatória, rompendo o

modelo de educação tradicional, pautando-se na gestão participativa e construção coletiva por parte de equipe pedagógica, professores, assentados e assentadas.

Delineado no exposto, nossa segunda contradição quanto ao paradigma de Educação do Campo, encontramos quando analisamos o PPP da escola João Francisco da Motta. Entendemos que a gestão escolar busca fazer com que o ensino-aprendizagem da referida escola esteja norteada nos preceitos da educação do campo. Todavia, há a compreensão de que a Educação do Campo é um planejamento coletivo e, segundo as Diretrizes Básicas de Educação do Campo, o PPP das escolas deve ser elaborado com a participação do gestor escolar até o último assentado para que, dessa forma, seja concebido um plano político-pedagógico de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), como segue:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 12).

A terceira contradição identificada é referente ao currículo escolar trabalhado na referida escola, onde o planejamento de seus conteúdos são pautados na matriz curricular já estabelecido para todas as escolas do município de Cabaceiras, seja ela da cidade ou do campo, não levando em consideração o que estabelece o artigo 35º, segundo parágrafo, quando diz que deve-se ter uma “[...] organização escolar própria [...]” (BRASIL, 2010, p. 12).

Para Taffarel, Escobar e Perin (2010) o currículo das escolas do campo deve estar pautado a partir dos interesses dos sujeitos que ali residem, uma vez que:

- 1) O currículo é um instrumento político, por isso interage com a ideologia;
- 2) O currículo incorpora a racionalidade dominante, portanto, está impregnado da lógica da competição, do mercado.
- 3) Posição crítica quanto à lógica da eficiência e eficácia, compreendendo que a educação só será política quando os trabalhadores puderem se apropriar dos conhecimentos necessários à luta;
- 4) Da presença do currículo oculto e de sua influência nos processos de aprendizagem dos estudantes;
- 5) A necessidade de uma mudança substancial na estrutura da escola que permita a inclusão dos excluídos, devido à luta de classes, [...] que é econômica, ideológica e política;
- 6) O currículo como forma de contestação, conflito e resistência ao processo de reprodução social;

- 7) O currículo pensado para transformar o trabalho pedagógico na sala de aula e na escola;
- 8) Tomada de posição, compreensão teórica e engajamento sobre o currículo, os fundamentos, as diretrizes e as políticas de educação do campo;
- 9) Currículo que considere os processos dos sujeitos da vida do campo, que dialogue com a vida real e sua especificidade;
- 10) Embate entre os projetos para o campo: Agronegócio (capital) e Agricultura Camponesa (trabalho);
- 11) O currículo escolar que realiza a tarefa de educar, que trabalha as diferentes dimensões do desenvolvimento humano integral, pela mediação específica do trabalho em seu sentido ontológico como fundante do ser social;
- 12) Organizar as propostas de acordo com a legislação vigente que já avança quanto às necessidades da realidade do campo;
- 13) O currículo e os grandes fenômenos, que provam de forma evidente a relação de todos os fenômenos a serem estudados na escola do campo: a Soberania Alimentar, como princípio organizador da agricultura, a Reforma Agrária, a Matriz produtiva, centrada na diversificação econômica (combinação de cultivos, criações e extrativismo), a matriz tecnológica, com base na Agroecologia, a Cooperação Agrícola e o desafio de elevar a produtividade do trabalho e da terra, através da decisão de produtores livremente associados, que produzem de acordo com necessidades humanas e não de acordo com o lucro do capital (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 188-191).

Frisamos, ainda, que na Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Cabaceiras não existe coordenação pedagógica de Educação do Campo, fazendo com que os professores da escola tenham que planejar os conteúdos programáticos de acordo com as escolas urbanas. Em entrevista com a gestora da E.M.E.F. João Francisco da Motta, ela nos disse que:

A gente tinha coordenação do campo, *aí* era exclusivo só pra o campo. *Aí* a dois anos atrás eles desmancharam a coordenação rural, que era educação do campo mesmo, e a gente ficou planejando tudo na sede, que é Cabaceiras.

Ainda sobre a ausência da coordenação de Educação do Campo no município de Cabaceiras, a gestora nos deu o seguinte depoimento:

“A gente *tava* conversando com as professoras e elas sentem essa necessidade de voltar a ser como era antes porque a gente tem realidade diferente por estar, principalmente, em área de Assentamento. Porque é diferente, a política pública, eu acredito que tenha que ser diferenciada por conta dos alunos.”

A partir da fala da gestora escolar entendemos que tanto ela quanto os professores tem a consciência da diferença que deve existir no campo, quando se refere ao ensino-aprendizagem dos alunos, e que a Educação deve existir como

política pública, independentemente de serem municipais ou estaduais, e não apenas como algo de captação de recursos financeiros.

Outro dado importante obtido durante as pesquisas de campo foi o calendário letivo de 2019 (figura 14), enviado pela SECD. Fazendo uma análise do documento, constatamos que o calendário não se adequa à realidade dos estudantes e de seus familiares, vez que não está seguindo as orientações do que estabelece o artigo 35º inciso II, ao ressaltar que se deve ter “[...] adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas [...]” (BRASIL, 2010, p. 12).

Figura 14 – Calendário letivo de 2019, do município de Cabaceiras - PB



Trabalho de campo. Acervo da autora, 2019.

No que entendemos, essas atividades são importantes, mas não podem ser consideradas suficientes para fazer com que os alunos tenham seu senso crítico instigado. Ressaltamos, ainda, que os estudantes só podem permanecer na escola João Francisco da Motta até o final do ensino fundamental I. No fundamental II eles tem de procurar outra escola fora do Assentamento, ou seja, se quiserem continuar os estudos precisam se matricular e frequentar escolas da cidade, as quais têm uma educação fora do contexto cultural e socioeconômico por eles vivenciados em seu cotidiano. A não abertura de escolas no campo fere três dimensões do direito à Educação: disponibilidade; acessibilidade e; adaptabilidade.

Portanto, e considerando o que foi pesquisado e apresentado neste texto, acreditamos que a Prefeitura do Município de Cabaceiras tem por obrigação criar a política pública de Educação do Campo, para que na E.M.E.F João Francisco da Motta haja projetos e/ou disciplinas extracurriculares que priorizem questões que são específicas do campo. Estado e gestão escolar precisam estar juntos no incentivo à valorização do meio o qual os alunos estão envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos por meio dessa pesquisa analisar o paradigma de Educação do Campo, tendo como recorte espacial do estudo a E.M.E.F. João Francisco da Motta, no Assentamento Serra do Monte. Desde os momentos iniciais da pesquisa constatamos que haviam contradições presentes nos discursos e nas ações daqueles que são responsáveis pela condução do processo, ou seja, na forma como a escola é regida pela Prefeitura, no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e nos discursos dos próprios assentados quando falam que “Educação do Campo é coisa de movimento social como o MST”. A partir disso, o caminho que percorremos para o desenvolvimento da pesquisa nos fez refletir sobre como a ausência de movimentos sociais acaba por refletir na construção de fatores que são considerados importantes para a vivência de assentados e assentados. Partindo da concepção de Educação do Campo vemos que a estrutura e funcionamento escolar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é diferente do que nos é apresentado na escola João Francisco da Motta.

A referida pesquisa nos fez refletir, também, sobre como a gestão municipal tem um discurso contraditório quando se orgulha em falar em entrevistas que Cabaceiras é o município que mais investe em educação na Paraíba, porém peca quanto se trata de política pública de Educação do Campo ao fazer com que a E.M.E.F João Francisco da Motta apenas reproduza o modelo das escolas urbanas, que é imposto pela SECD. Dessa forma, não possibilita condições ou desperta alternativas criativas para que os alunos tenham uma formação motivadora necessária para que compreendam criticamente a realidade e a importância da permanência no território de esperança que eles vivem.

Por fim, cabe através do entendimento dessa pesquisa, buscar formas, pautados em tudo o que já foi conquistado durante os anos de luta pelos movimentos sociais por Educação do Campo e mostrar que sem o coletivo nada é conseguido. Além disso, também consideramos fundamental nesse processo que o Estado deve se fazer presente na busca por mudanças no modelo de educação que é dado aos filhos dos camponeses, fazendo com que haja o acesso às políticas públicas educacionais. O anseio por uma escola realmente do campo não pode ser desaparecido, pois, como diz Arroyo (2001), “se perdemos os sonhos, perder-se-á o ofício de educar e aprender”. Esse desejo pessoal também pode ser colocado como um dos motivos para a realização deste estudo, o qual, somos cientes, requer maior aprofundamento diante da complexidade que envolve a temática pesquisada. Contudo, consideramos que é apenas um primeiro passo para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ALVES, F.D. Territorialização dos assentamentos rurais: da conquista da terra à construção de uma identidade. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 98-113. Dossiê – 2019.

ARROYO, M. G. FERNANDES, Bernardo Mançano. Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, Vozes, 2001. 251p.

ARROYO, M.G. CALDART, Roseli Saleti. MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. / Miguel Gonzales Arroyo, Roseli Salette Caldart, Mônica Castagna Molina (org). 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERGAMASCO, Sônia Maria. O que são os assentamentos rurais / Sônia Bergamasco, Luiz AntonioCabelloNorder. – São Paulo: Brasiliense, 1996. – Coleção primeiro passos; 301).

BRASIL. (2002). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> . Acesso em: 14 ago. 2019.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp Acesso em: 18 abr 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, MEC, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 18 abr 2018.

_____. Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Resolução CONDEL nº 107, de 27/07/2017 e nº 115, de 23/11/2017. Recife, Ministério da Integração Social, 2017. Disponível em: http://www.sudene.gov.br/images/arquivos/semiarido/arquivos/Rela%C3%A7%C3%A3o_de_Munic%C3%ADpios_Semi%C3%A1rido.pdf Acesso em: 08/10/2018. Acesso em: 25 mai. 2019

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

_____. A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

_____. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção In: Por uma educação do campo. Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Caldart, Monica Castagna Molina (organizadores). 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ESCOLAS DE CAMPO. Boletim Geográfico. Maringá, 2013. 10 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19691416-A-proposta-pedagogica-do-mst-e-as-escolas-de-campo-the-proposal-of-mst-and-educational-field-schools-elpidio-serra-alaide-paulino-sobrinho.html>. Acesso em: 30 Jul. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MST: espacialização e territorialização. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e Território como Categorias Essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e

Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27 – 39.

_____. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão popular, 2009. p. 197-215.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GERMANI, Guiomar I. Assentamentos de reforma agrária: produção de novos espaços de vida e de conflitos. Bahia: UFBA: 2001. In Revista Fórum Social Mundial: como é possível um novo mundo. São Paulo: Ed. Vozes, no. 6, vol. 95, 2001.

HAESBAERT, R. O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Banco de Dados. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 29 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Vários censos.

KAISER, Bernard. O Geógrafo e a Pesquisa de Campo. Boletim Paulista de Geografia / Seção São Paulo - Associação dos Geógrafos Brasileiros. - nº 1 (1949) - São Paulo: AGB, 1949.p. 93 – 104. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/730>> Acesso em: 06 ago. 2018.

KAUTSKY, Karl. A questão agrária. Trad. Otto E. W. Maas. Rio de Janeiro: Laemmert, 1986.

LEFÉBVRE, H. Espacio y política. Barcelona: Ed.62, 1976.

LENIN, Vladimir Ilich. Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos da América. Novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura. Trad. Maria Betariz Miranda Lima. São Paulo: Debates, 1980.

MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do campo. Resolução CNE/MEC nº 1 de 03 de abril de 2002. Brasília: MEC.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, MEC.

MEDEIROS, L. S.; SOUSA, I. C. de; ALENTEJANO, P. R. R. O promissor Brasil dos assentamentos rurais. Proposta, Rio de Janeiro, v. 77, n. 8, p. 54-63, jun./ago. 1998.

MEDEIROS, Rosa M. Território, Espaço de Identidade. In: SAQUET, M.; SPOSITO, A. (Org). Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos. São Paulo, Ed. Expressão Popular, 1.^a edição 2009, p. 217-227

MENEZES, Ana Célia Silva. Educação do campo no semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais / Ana Célia Silva Menezes. – João Pessoa, 2017.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MITIDIERO JUNIOR, M. A. Territorialização: conceito explicativo da luta pela terra? 2002. Disponível em: <http://www.klepsidra.net/klepsidra9/territorializacao.html>, acessado em 12 ago. 2019.

MOLINA, Monica C., JESUS, Sonia M. S. A. (Orgs). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 5.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do campo. In: KOLLING, E. J.; CEROLI, P. R. & CALDART, R.(orgs). Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Caderno 4.

MST. Caderno de Cooperação Agrícola, 7, 1998. p. 30.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação e cultura: as escolas do campo em movimento. Fragmentos de Cultura, v. 16, n. 11/12, p. 867-- 883, nov./dez. 2006.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A agricultura camponesa no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991.

PEREIRA, Antonio Pereira. Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: Das Ligas aos Assentamentos Rurais. – João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2009. 214 p.: il.

RAFFESTIN, Claude. Por Uma Geografia do Poder. São Paulo: Editora Ática, 1993.p. 143-163.

RAMOS, K.B.S *et al.* EDUCAÇÃO DO CAMPO: Reflexão sobre a atuação dos Movimentos Sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 19. 2019. 1. ed, João Pessoa: AGB, 2018. 8 p.

ROMÃO, J. E. Educação. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. p. 150-152.

SANTOS. 1926-2001. Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica / Milton Santos. – 6. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. p. 143 – 153.

_____. A Natureza Do Espaço: técnica, tempo, razão e emoção. 4. Ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. 2006.

SAQUET, Marcos Aurélio. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2003.

SAUER, S. O significado dos assentamentos de Reforma agrária no Brasil. In: Brasil, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. Assentamentos em debate / coordenação. FRANCA, C. G. de; SPAROVEK, G. Colaboradores BUAINAIN, A. M. et al. --Brasília: NEAD, 2005.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, mai/ago 2010.

SERRA, E.; SOBRINHO, A. L. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST E AS
Silva, G. A. B., & Passador, J. L. (2016). Educação do campo: Aproximações conceituais e evolução histórica no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(78).

SILVA, P.C.G. da.; MOURA, M.S.B. de.; KIILL, L.H.P. et al. Caracterização do Semiárido brasileiro: fatores naturais e humanos. In: SÁ, Iêdo Bezerra; SILVA, Carlos Gama da. (Organizadores). **Semiárido brasileiro**: pesquisa desenvolvimento e inovação. Petrolina: Embrapa Semiárido, 2010, p. 17-48.

SILVA, Suayze Douglas da. Tecnologias sociais hídras para convivência com o semiárido no Assentamento Serra do Monte, Cabaceiras-PB. 2015. 55p. Monografia (Bacharelado em Geografia) – UFPB, João Pessoa (PB).

TAFFAREL, Celi Nelza Z.; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha de Fátima. Currículo. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Z.; SANTOS JR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. Cadernos didáticos sobre educação do campo. Salvador: Ministério da Educação, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. Escola: Espaço do Projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.

VICENTE, Gilmar Freire. O MST e a Luta por Políticas de Educação e por Escola do Campo. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas - João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 67 – 72.

Apêndice



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS

Orientanda: Kerolaide Bianca Souza Ramos
Orientador: Prof. Dr. Anieres Barbosa da Silva

Roteiro de entrevista

Entrevista com gestor(a) da EMEF João Francisco Da Motta

Nome: _____

Sexo: _____

Naturalidade: _____

Idade: _____

Nível de escolaridade: _____

1. Os professores e funcionários são do próprio assentamento ou vem de outras localidades?
2. Quantos alunos têm matriculado atualmente?
3. Quantas salas há na escola?
4. Quais atividades são desenvolvidas na EMEF João Francisco da Motta?
5. O currículo da EMEF João Francisco da Motta é igual ao currículo das escolas urbanas?
6. Concorda que o currículo das escolas rurais seja igual ao currículo das escolas urbanas?
7. O currículo adotado na EMEF João Francisco da Motta trata de temas como agricultura, meio ambiente, sustentabilidade, entre outros?
8. A Secretaria de Educação do município oferece aos professores da escola algum tipo de formação para trabalharem especificamente com alunos de escolas rurais?